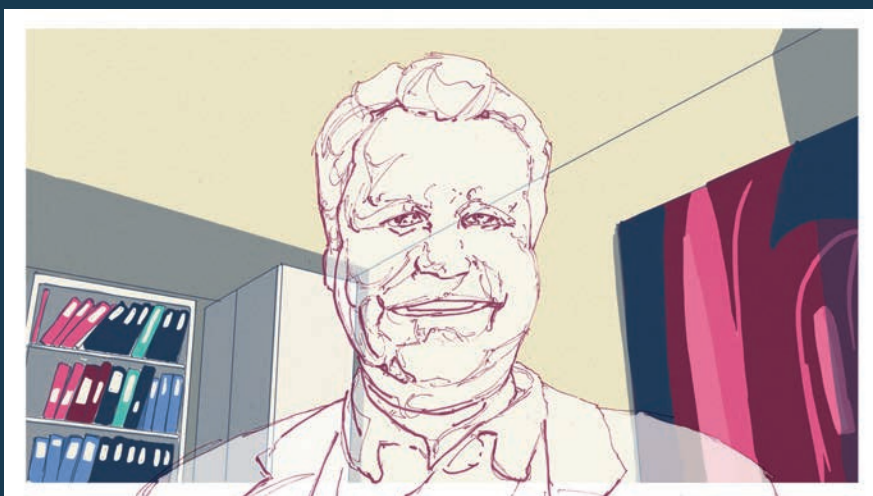


04/14



Dr. Stefan Wilsmann

Lehrer für die Fächer Kunst und Sozialwissenschaften an der Bertolt-Brecht-Gesamtschule Bonn, Fachleiter Kunst und Kernseminarleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bonn (D)

Individuelle Förderung als Richtwert kunstpädagogischen Handelns

Erfahrungswerte in Schulpraktika



Prof. Dr. Yves Karlen

Leiter der Professur für pädagogisch-psychologische Lehr- und
Lernforschung, Pädagogische Hochschule FHNW (CH)



Individuelle Förderung als Richtwert kunstpädagogischen Handelns Erfahrungswerte in Schulpraktika

Ein Gespräch mit **Stefan Wilsmann & Yves Karlen**

Anna Maria Loffredo | „Grenzen öffnen – Werte prüfen“: Welche Assoziationen habt ihr damit?

Stefan Wilsmann | Ich denke, „Grenzen öffnen – Werte prüfen“ gilt natürlich irgendwie mit Blick auf die fachdidaktische Diskussion. Es geht dahin zu überlegen, ob man bestimmte Fokussierungen nicht noch einmal überdenkt, erweitert, und es hat auch ein Stück weit mit unseren Wertbeziehungen zu tun, nicht allein mit dem Handlungsfeld Erziehen, also Werteeziehung, sondern auch mit den Grundlagen unseres Tuns im Unterricht.

Yves Karlen | Bei mir hat es zuerst den Begriff „Offenheit“ geweckt, als ich „Grenze“ gehört habe. Ich denke, **das müssen Lehrpersonen sein: immer wieder offen, offen für Neues, sich weiterentwickeln, nicht stehen bleiben, es muss im Fluss bleiben, und so auch den Blick nicht zurück in die Vergangenheit werfen, sondern eher in die Zukunft blicken.** Was kommt, was brauchen die Schülerinnen und Schüler, um für die Zukunft gerüstet zu sein? Sei es einerseits aus fachlicher Perspektive, dann aber auch aus überfachlicher Perspektive, und da kommt für mich sehr stark auch der Begriff des Wertes hinein. Welche Werte vermittele ich? Damit einher geht für mich auch die Beziehung: **Welche Beziehung gestalte ich zu meinen Schülerinnen und Schülern, die eigentlich eine Grundlage legt, um dann in der Schule auch Fachliches zu erwerben?**

Nicole Berner | Wir haben uns gefragt, welche Orientierung oder welches Mindset, welche Haltung ist für individuelle Förderung seitens der Lehrperson notwendig? Und wie geht das überhaupt in der Massenabfertigung von Schule und Universität oder eben auch pädagogischen Hochschulen, wo natürlich viele Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen da sind? Wie können die alle berücksichtigt, aber dennoch individuell gefördert werden?

Stefan Wilsmann | Ich habe jetzt gerade einen neuen Jahrgang an Referendarinnen und Referendaren, und da gibt es eine Grundeinstellung zum Thema individuelle Förderung, dass Befürchtungen wach werden, man müsse 30 unterschiedliche individuelle Aufgaben stellen. Und natürlich auch die große Frage: Wir haben ein übergeordnetes sogenanntes Handlungsfeld, das ist Vielfalt, die **Leitlinie Vielfalt**, die über allem steht. Wie kann ich





das gewährleisten, in heterogenen Klassen, in sehr komplexen Situationen? Und damit verbinden sich einerseits Ängste und andererseits natürlich auch der Bedarf für handhabbare Instrumente. Man möchte von mir wissen: Was soll ich denn da bitte schön tun? In dieser Situation versuche ich die Auszubildenden immer ein Stück weit zu motivieren, zu sagen, es geht nicht um ein Maximum an Mehrarbeit. Sondern darum, die Frage nochmal zu fokussieren: Was ist eigentlich eine gelungene, eine gelingende Aufgabenstellung, die möglichst viele adaptive Anhaltspunkte für die Schülerinnen und Schüler hat, um gelöst zu werden und zu einem erfolgreichen Gestaltungsprodukt zu kommen? Das ist meine Hauptfrage, und damit entlaste ich die Lernenden ein wenig, indem ich sage: Es geht auch nicht um ein Maximum an Hilfe und um Tippkarten, die in irgendeinem versteckten Winkel der Klasse zu finden sind und die dann die Schülerinnen und Schüler motiviert aufdecken, um dort einen Terminus zu finden – sondern es geht um die ganz grundlegende Frage der Adaptivität der eigenen Aufgabenstellung, des eigenen Tuns, der Methoden. Das ist mein Ansatz. **Und die Haltung, die dazu vonnöten ist, ist ganz klar Offenheit.** Das ist natürlich auch schon in den Landesschulgesetzen verankert, wenn in den primären Artikeln gesagt wird, dass individuelle Förderung sein muss, es ist, jetzt mal uncharmant gesagt, sozusagen oberste Dienstpflicht. Das ist aber nicht der Punkt, der mir vorschwebt. Vielmehr geht es darum, offen in diese heterogenen Kontexte hineinzugehen mit einer Haltung, die offen ist, und sich von den Schülerinnen und Schülern auch überraschen zu lassen. **Auch die Planung sollte ein Stück weit abhängig sein von dem, was wir immer ein bisschen merkwürdig als Vorwissen bezeichnen, was aber eigentlich viel, viel mehr ist als eine Form von Wissen.**

Yves Karlen | Ich sehe das sehr ähnlich, wie du das zu Beginn skizziert hast, Stefan: dass die Studierenden oder Lehramtsstudierenden kommen und zuerst Angst vorhanden ist, Angst vor Überforderung, und auch die Idee im Raum steht, jetzt wirklich 30 individuelle Pläne für die Schülerinnen und Schüler kreieren zu müssen. Das ist das Bild von Individualisierung und Personalisierung, das da vorhanden ist, und hier versuche ich, sehr ähnlich wie du auch, ihnen zu zeigen: Was steckt eigentlich hinter diesen Begriffen? Wie kann ich als Lehrperson damit umgehen? Was gibt es für Möglichkeiten? Und da sehe ich, so wie du, dass Lernaufgaben ganz zentral sind; dass man sehr gute Lernaufgaben stellt, die offen sind, die zu differenzieren vermögen, die beispielsweise auf unterschiedlichen Kompetenzstufen bewältigt werden können; dass ich als Lehrperson z. B. auch offen bin in Bezug auf Lernwege, wie diese Abgaben gelöst werden, oder die Zeit – dass ich das nicht einfach so stur und strikt vorgebe, wie wir zwei das vielleicht noch erlebt haben, als es hieß: „Jetzt müsst ihr alle diese Aufgabe lösen, ihr habt zehn Minuten Zeit, und jetzt besprechen wir die alle zusammen“, als sich also alle im gleichen Tempo durch den Lernstoff durchgearbeitet haben. Auch der Punkt der Adaptivität bei der Planung ist relevant, sich zu überlegen, wer sind die Schülerinnen und Schüler, die vor mir stehen? Was ist das für eine Klasse? Und da kommt in der Tat dann die Offenheit, kommen die Überzeugungen der Lehrperson mit hinein. Sehe ich die Klasse nur als Ganzes oder bin ich auch in der Lage, die Individuen, die Kinder zu erkennen, mit ihren individuellen Bedürfnissen und Wünschen? Und kann ich denen auf irgendeine Art und





Weise gerecht werden – *sei es, sich das bereits bei der Planung zu überlegen, sei es nachher, Stichwort: Mikroadaptivität, während des Handelns situativ auf Schülerinnen und Schüler, auch auf individuelle Bedürfnisse zu reagieren.*

Stefan Wilsmann | Ich möchte noch einen Gedanken anfügen. Bis jetzt lag der Fokus auf Planen, auf Aufgabenstellen. Um adaptiven Unterricht zu machen, ist aber ganz relevant, welche Dynamiken in der Klasse herrschen. Mir kommt da jetzt dieses von Anna Maria Loffredo initiierte Jazzband-Modell der Kreativität noch einmal vor Augen.



Abb. 1



Abb. 2

Die Frage ist also: Wie erziele ich ein möglichst hohes Maß an Schülerinnen- und Schüleraktivität und bringe damit viele in eine kognitive Aktivierung, in eine herausfordernde Situation? Diese Idee individueller Förderung umzusetzen, ist immer die Eins-zu-eins-Geschichte. Adaptive Unterrichtsformen müssen aber natürlich funktional sein, ganz klar auch auf das Ziel zugeschnitten sein. Als Lehrkraft muss man das in die Planungen einbeziehen, damit möglichst viele Köpfe rauchen, wie ich das immer sage.

Das ist auch ein ganz wesentlicher Punkt: Nicht 30 unterschiedliche Arbeitsblätter – wenn ich eine Methode habe, die möglichst viele Lernwege inkludiert, viele Geister einfasst, dann ist das schon die halbe Miete.

Yves Karlen | Das ist dann da, glaube ich, wo wir den Studierenden deutlich aufzeigen können, was alles möglich ist. Wenn ich hingegen eine Unterrichtsform wähle, die wenig Flexibilität, wenig Offenheit zulässt, dann wird es umso schwieriger, den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Aber wenn ich versuche, den Unterricht mit unterschiedlichen Lernformen zu öffnen, dann gibt es wieder Ressourcen frei, kann ich eher individuelle Lernwege zulassen. Und das ist die eine Möglichkeit, jetzt mal auf der Oberfläche oder der Sichtstruktur des Unterrichts vermittelt; nachher, bei den Tiefenstrukturen, da kommt es auf kognitive Aktivierung an, die du beispielsweise genannt hast. Aber es gibt ja noch weitere Aspekte. Es ist ganz wichtig, dass das dann nicht aus dem Blick gerät und man nur noch an der Oberfläche versucht, eine tolle Show zu machen


Und das ist das, was wir leider z. T. auch hier in der Schweiz erleben. Die Schulen machen vordergründig tolle Projekte, man sieht wirklich gute Ansätze. Auf der Oberflächenstruktur sieht das toll aus, aber die Tiefenstrukturen – dort, wo Lernprozesse angeregt und begleitet werden – gehen dann vergessen. Das muss man unbedingt immer zusammen auch mitdenken.

Stefan Wilsmann | Wenn ich vielleicht ergänzen darf: Es ist auch meine Beobachtung in der Ausbildung und in der allgemeinen Schulentwicklung, dass tatsächlich diese Beachtung,





dass da so ein Turn stattfinden muss. Mit Blick auf die berühmte kognitive Aktivierung, dass nicht die äußere Bewegtheit von Schülerinnen und Schülern, die Lustig durch den Raum flitzen, Indikator intensiver Lernerfahrungen ist: Wie kriegen wir die Köpfe zum Rattern und wie können wir Hände aktivieren? Ich glaube, das ist, wo wir gerade beim Thema Wandel oder Werte sind, ein fundamentaler Bereich, der auch die kunstdidaktischen Diskurse und die unterschiedlichen Flanken nochmal komplett neu aufmischt – wenn wir tatsächlich nicht mehr bis zur Projektwoche zuwarten müssen, die im Jahre 2029 stattfindet, um endlich kreativen oder selbstwirksamen Unterricht anzubieten. Oder wenn wir nicht mehr sagen müssen: „Ja, aber zuerst muss ich erst Christian Boltanski und Louise Bourgeois abgearbeitet haben, dann habe ich vielleicht mal zwei Wochen, in denen ich etwas machen kann, was ein bisschen adaptiver ist.“

 Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) in Deutschland gibt es seit 2007 das Zentralabitur, bei dem landeseinheitlich gestellte Aufgaben in den schriftlichen Fächern verbindlich sind. Ausgewählte Künstler und Themenfelder sind obligatorisch und somit prüfungsrelevant.

Wenn man sich tatsächlich die Unterrichtsstruktur selber anschaut und die Methoden auf die Frage der kognitiven Aktivierung bezieht, dann hat man das ein bisschen von der äußeren Form entkoppelt, wie du sagst, von diesen Oberflächenstrukturen und der äußeren Hektik und Bewegtheit, diesem Showelement oder dem – wie man in unserem Zusammenhang häufig sagt – berühmten Feuerwerk, das Referendarinnen und Referendare abzufeuern haben ... und das man aber sofort nach Erhalt der entsprechenden Urkunde auch wieder vergisst, um in den nächsten 40 Jahren bis zur Erreichung des Pensionsalters wieder sehr instruktiv voranzuschreiten. Also, dass man wirklich sagt: Wir koppeln diese Frage der Güte von Unterricht, der individuellen Förderung, der Adaptivität von Unterricht ab von der kognitiven Aktivierungstheorie oder von den in der aktuellen Bildungsforschung hervorgehobenen Fragen der Qualität der nachhaltigen Lernleistung. Wenn wir das zusammenbringen, haben wir auch nicht mehr diese radikale Differenz zwischen Kunstunterricht und anderem Unterricht. Dann haben wir einen besonderen Fokus. Wir haben eigene Gestaltungsmittel. Wir haben das Bild im Vergleich, auch im Unterschied zum Zweck, wir haben natürlich fachliche Unterschiede. Wir müssen aber nicht mehr in den Hambacher Forst in den Tagebau gehen und Schülerinnen und Schüler drei Wochen lang Erfahrungen mit Lehm machen lassen.



Abb. 3



Abb. 4


 Der Hambacher Forst zwischen Köln und Aachen ist der Öffentlichkeit spätestens seit 2018 bekannt, als ihn Klimaschützer besetzten, um seine Rodung durch den Energieriesen RWE zugunsten des Braunkohleabbaus zu verhindern.



Abb. 5





Sondern wir können tatsächlich vor Ort, in den quadratischen Kästen des z. T. schäbigen Unterrichts – wo man sagt, das ist der Kasten, der ist jetzt erst mal gegeben – starten und sagen: Wir machen jetzt interessanten, guten Unterricht, und zwar einen, der alle Schülerinnen und Schüler erreicht.

Anna Maria Loffredo | Gerade in der heutigen Zeit sieht man, dass einige Personen Schwierigkeiten haben mit Offenheit. Rein vom Querschnitt ist ja der Typus Lehrer nicht der Risikofreudigste, sondern sucht eher die schnellen Rezepte. Wie schafft ihr es in der Arbeit mit Studierenden, mit Referendaren, diese Lust auf Offenheit, Risikobereitschaft, in Verbindung natürlich mit Reflexion, zu wecken und sie auch zu beruhigen, dass sie etwas wagen sollen?

Stefan Wilsmann | Unter den Praktikerinnen und Praktikern, natürlich dann auch unter den Lehramtsauszubildenden ist ein fundamentales Missverständnis verbreitet, dass nämlich nie existierende Vorgaben abgearbeitet werden müssen und der Fokus immer auf diesem Bereich der Leistungsüberprüfung liegt. Wenn man sich z. B. die inhaltlichen Fokussierungen im Abitur in NRW anschaut, dann sind die Anforderungen, die dort gegeben sind, nicht in unterschiedlichen Quartalen abzarbeiten, indem man jetzt mal die Künste oder die Gegenwartsstrategie macht und dann das nächste Thema anschließt. Diese Fokussierung und diese Vorgaben, vor denen so viele Leute kuschen und Angst haben und zumachen, sind vielmehr sogar vom Ministerium und in unterschiedlichen Fachdezernaten extra so ausgelegt worden, dass sie einen inhaltlichen Schwerpunkt, einen Orientierungsschwerpunkt bilden für die Lehrerinnen und Lehrer: Was kommt in den beiden Theorieaufgaben des Abiturs dran? Aber schon die gestaltungspraktische Aufgabe, die von den meisten Schülerinnen und Schülern gewählt wird, muss sich nicht automatisch auf Goya beziehen oder auf Spinnenbeine von Louise Bourgeois, sondern ist relativ autonom.



Abb. 6

Deswegen ermutige ich meine Leute immer! Es gibt zwar die Standardisierungsfragen, die Standardorientierung, es gibt das Zentralabitur, es gibt zentrale Abschlüsse, natürlich jetzt weniger relevant für Kunst, und es gibt natürlich die Koppelung von Leistung und Noten, **aber das entbindet uns nicht von der Verpflichtung, lebendigen Unterricht zu planen** mit Crossover über die ganze Geschichte. Es gibt tatsächlich ganz statischen Unterricht, wo von der ersten bis zur letzten Sekunde des Schuljahres z. B. niederländische Stillleben durchgegangen werden und die Schülerinnen und Schüler drei Monate lang über die Funktion des Nautiluspokals reflektieren. Und das kann nicht sein!

Und da kann man die Angst nehmen und sagen: So muss es nicht sein, so soll es gar nicht sein, so ist das noch nicht einmal vom Gesetzgeber vorgesehen, sondern das sind ja nur Orientierungsleitplanken. Wenn wir einen substanziellen Auftrag erteilen, müssen wir nicht bei einer Sache bleiben, sondern können quer durch die Kunstgeschichte Bezüge suchen, können



Abb. 7





Bilder von TikTok, aus irgendwelchen Alltagszusammenhängen nehmen. **Wir können die Alltagspräferenzen der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen. Das ist Bildkompetenz ... und nicht das Abarbeiten von vier vorgegebenen starren Aspekten, die auch vom Gesetzgeber selber nur als Orientierungsleitlinie bedacht wurden.**

Yves Karlen | Die große Herausforderung liegt in der Tat darin, dass die Studierenden natürlich mit bestimmten Überzeugungen und Bildern zu uns kommen, wie Schule zu funktionieren hat. Einerseits, weil sie ja selbst jahrelang zur Schule gingen und eigentlich wissen, wie Schule funktioniert. Und weshalb sollte ich daran überhaupt etwas ändern wollen? Und dann kommen ja noch z. T. die Zwänge des Systems hinzu. Vielleicht bin ich als Lehrperson offen, will was anderes machen, und dann kommen die Eltern und fragen mal nach: „Ja, was ist da los, was machen Sie da?“ Und das zeigt, dass ich einerseits mit den Studierenden zuerst die eigene Biografie reflektieren muss: Was steckt dahinter? **Wie hat sich Schule gewandelt? Was sind meine Überzeugungen? Und kann ich irgendwie dann auch Modell sein?** Und da sehe ich mich natürlich auch in der Pflicht, Modell zu sein und ihnen zu zeigen, wie ein zeitgemäßer Unterricht aussehen kann, gestaltet werden kann – wenn ich meine Lehre sehr frontal halte, PowerPoint-Karaoke mache und ihnen etwas vorlebe, was ich nicht möchte, dann wird es schwierig, klar gültig zu sein –, ihnen Werkzeuge in die Hand zu geben, die sie in der Praxis verwenden können. Und das Dritte ist, sie brauchen viel Wissen, sie brauchen Kompetenzen, und dazu gehört auch, was du, Stefan, gesagt hast: dass sie wegkommen von der Idee, irgendwelche bestimmten Themen der Reihe nach abarbeiten zu müssen. Ich höre immer wieder: „Ich habe keine Zeit, ich muss Stoff durchnehmen, ich muss Prüfungen machen.“ Was viele nicht wissen, obwohl das eigentlich alles sehr transparent ist: Zumindest in der Schweiz muss man in einigen Kantonen keine Noten geben außer einer – der Zeugnisnote. Wie die Lehrenden da hinkommen, bleibt komplett offen, aber sie machen sich selbst Druck. Und da ist es wichtig, dass wir ihnen aufzeigen, welche weiteren Möglichkeiten es gibt, Leistungen auf irgendeine Art und Weise zu überprüfen. Man könnte mit Lernspuren arbeiten, mit Portfolios – da ist gerade auch im Kunstunterricht so vieles möglich und sinnvoller, als einfach am Ende ein Kunstwerk zu beurteilen statt auch den Lernprozess zu berücksichtigen, die Entwicklung, die Schülerinnen und Schüler dabei machen.



Siehe auch Gespräch 1 – *Elmar Anhalt & Michael Hofstetter*.

Das setzt einen ganz neuen Fokus, weg von Endprodukt und Noten, hin zum eigentlichen Lernen, zum Lernprozess. Und das versuche ich so gut, wie es geht, zu vermitteln. Wenn wir weiterhin daran arbeiten – die Mühlen mahlen ja langsam –, vielleicht klappt das eines Tages. Aber sie brauchen sicherlich auch Vorbilder unsererseits.

Stefan Wilsmann | Ich darf ergänzen, dass ich das ebenso wahrnehme. Und es ist ja auch empirisch bezeugt, dass diese Präkonzepte von guter Lehre so prägend sind und auch nach der Zeit des Referendariats weiterhin wirken.






 Präkonzepte bezeichnen vorunterrichtliche Vorstellungen von Lernenden, die Einfluss auf eine Unterrichtsdynamik nehmen können und im negativen Fall zu Lernschwierigkeiten führen. Der deutsche Pädagoge und Psychologe Diethelm Wahl (*1945) zeigt Umstrukturierungsstrategien für sog. Präkonzepte auf.



Abb. 8

Diethelm Wahl hat herausbekommen, dass die Leute tatsächlich ganz schnell wieder in diese alten Muster zurückfallen. Das sehe ich auch an mir. Man ist ein Gewohnheitstier. Corona hat gezeigt, dass wir schlecht mit Ungewissheiten umgehen können. Da werden wir dann gleich schnell aggressiv und ganz merkwürdig. Woher rührt diese Angst, sich auf neue Wege zu begeben? Wenn man sich anschaut, wie hoch, empirisch gesehen, sage ich mal, die Widerspruchs- bzw. Einspruchswahrscheinlichkeit ist ... Natürlich hat man immer den berühmten Rinderdarm im Hinterkopf, der dann vor Jahren zu großen Widersprüchen im Fachdiskurs geführt hat.



Abb. 9

Aber de facto ist es so: Wenn man viel wagt, dann ist der Lohn dafür eine größere Akzeptanz, die auch für die Schulleitung interessant ist, weil man am Tag der offenen Tür werben und Eltern akquirieren möchte. Da hat man eigentlich nur Gewinner, und auch bei den Schülerinnen und Schülern, die ansonsten gelangweilt in den Unterricht kommen, ist die Akzeptanz da.

Ich habe bisher noch nie erlebt – und die Dinge, die ich mache, sind vielleicht auch wirklich ein bisschen quer –, dass da tatsächlich massive Widersprüche kommen. Deswegen sage ich immer: „**Wagt etwas!**“ Macht das, setzt die Dinge um, es passiert nichts. Der Gesetzgeber will sogar, dass ihr querdenkt. Die Fachaufsichten wollen nicht, dass linear gearbeitet und linear Wissen generiert wird, das ist ja gar nicht intendiert.“ Und dann wundere ich mich auch zuweilen, dass – wie z. B. bei uns in der Q1, in der Qualifikationsphase – bestimmte alternative Leistungserbringungsformate, auch Klausurersatzformate, erlaubt sind sogar, das aber keiner nutzt. Anna Maria zeigt z. B., wie man Comics als Abfrage nehmen kann.


Das müsste man auch nochmal ins Gedächtnis rufen: Wagemut bedeutet nicht, dass ich einen Eintrag in die Personalakte bekomme, sondern vielleicht bekomme ich noch einen Bundesverdienstorden, weil ich das Fach weiterentwickelt habe.


Anna Maria Loffredo | Wenn man sich eure Arbeiten anschaut, dann fällt immer wieder auf, dass ihr das ‚Selbst‘ betont. Bei dir, Stefan, ist es total zentral – du ordnest sogar die Kapitel in deinem Buch „Individuelle Förderung im Kunstunterricht“ (2019) unter Selbstkonzepte, Selbstausdrucksmöglichkeiten, Selbstformen finden, Selbstbilder nutzen, Selbstsinn fördern usw. Und bei dir, Yves, ist es genauso. Das ist immer self-regulated learning, self-reflection. Wie kommt es eigentlich, dass ihr dieses ‚self‘ und das ‚Selbst‘ so betont?





Stefan Wilsmann | Ich habe eben in meinem Beitrag ja schon hervorgehoben, dass ich alte, klassische Referenzmuster innerhalb der kunstdidaktischen Diskussion unterlaufen möchte, indem man sagt, man hat eine Kongruenz zwischen dem Tun im Kunstunterricht und bestimmten Verfahren, der kognitiven Aktivierung. Ich finde, dieser Selbstbezug ist ein wunderbarer Brückenschlag zu Humboldt und der klassischen Ausdeutung unseres Bildungsbegriffes bis hin zu den neuen Konstruktivismen, wo auch das Selbst im Bereich der Autopoiese eine Rolle spielt.

 Stefan Wilsmann (2019) stellt das Selbst im Kapitel „SELBST-Konzept I: Kunstunterricht sollte selbststärkend sein“ ins Zentrum seiner Überlegungen: #Selbst-Ausdrucksmöglichkeiten, #Selbst Formen finden helfen, #Selbst-Bilder nutzen, #Selbst-Sinn fördern usw.

 „Nur wer die Vergangenheit kennt, hat eine Zukunft!“
(Wilhelm von Humboldt)

Wenn man bestimmte Diskurse voranbringen will, muss man diese Sonderkosmen und Parallelwelten ein Stück weit zerstören und versuchen, neu zu fokussieren. Es gibt da auch gewisse Aversionen gegen den Konstruktivismus. Und ich glaube, wenn wir uns wirklich mal sachlich anschauen, was wichtig ist in der Unterrichtspraxis, dann sind diese Dinge der Selbstbildung, der individuellen Bildung und zugleich der personalen Betreuung – das ist jetzt auch im Zusammenhang mit Präsenzunterricht nochmal deutlich geworden – überhaupt keine Widersprüche. Es sind immer unterschiedliche, wechselnde Settings, und beim Personalen, der personalen Bildung guckt man nicht unmittelbar auf die Frage der Nutzbarkeit der Leute, die hinterher in den Arbeitsmarkt kommen, sondern schaut wirklich: **Was tut Bildung, um der Person Ressourcen zu geben, sich in der Welt zurechtzufinden?**

Yves Karlen | Da mache ich es eigentlich sehr ähnlich wie du, wenn ich das Thema noch stärker aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive betrachte, wo ich mich frage: Was brauchen Schülerinnen und Schüler einerseits für die Zukunft, andererseits auch in Bezug auf das lebenslange Lernen? Ein wichtiges Ziel von Bildung sind bisher lernstarke und lernwirksame Schülerinnen und Schüler, die idealerweise Freude, Interesse an verschiedenen Themen oder jetzt hier an Kunst entwickeln, an Projektarbeiten, am Modellieren oder was auch immer. Und klar, sie brauchen Kulturwerkzeuge, das ist ganz wichtig, Kulturwerkzeuge wie Lesen, Schreiben, Rechnen. Das ist eine zentrale Basis, aber für mich habe ich sehr schnell gemerkt: Da braucht es eigentlich noch mehr. Wenn wir sie wirklich auf das lebenslange Lernen vorbereiten wollen, wir wirklich lernwirksame Kinder wollen, müssen wir sie ins Zentrum setzen ... und von daher auch das Selbst, das ich sehr stark betone, und damit nachher herum so die Frage: **Welche Ressourcen oder Kompetenzen brauchen sie jetzt, um selbst stark zu werden und starke Lernende zu sein und sich behaupten zu können in den nächsten 50, 70, 80, 100 Jahren?**





Siehe hierzu auch Gespräch 3 – *Michael Shamiyeh & Justin Fehrling/KI macht Schule!*

Und dann kommen natürlich weitere pädagogisch-psychologische Themen hinzu wie Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, der ganze Bereich der Motivation oder, was ich auch sehr wichtig finde und wofür natürlich Kunstunterricht sehr wertvoll sein kann: flexible Denkweisen zu erlangen, also die Überzeugung zu haben, dass Fähigkeiten veränderbar sind. Und ich mag mich selbst an meinen Kunstunterricht erinnern. Ich war nicht gut im Zeichnen, hatte da wirklich Mühe, und wir mussten natürlich viel zeichnen. Wir haben noch wenig anderweitig gearbeitet, und ich habe eigentlich immer versagt. Für mich war sehr schnell klar: Okay, ich habe kein Talent. Und meine Motivation sank, ich hatte keine Lust, mich da irgendwie mit dem Thema Kunst auseinanderzusetzen. Hätte ich gemerkt, aha, ich kann mich verbessern, natürlich, ich muss lernen, ich muss üben, und die Lehrperson zeigt mir auf, wie ich mich verbessern kann, gibt mir da auch wieder Werkzeuge an die Hand: Ich würde wahrscheinlich an einem ganz anderen Ort stehen in Bezug auf meine eigenen Kunstfähigkeiten oder Fähigkeiten zu zeichnen. Das gilt natürlich nicht nur für den Kunstunterricht, sondern für alle Fächer. **Und das ist sicherlich etwas, was ich mir jetzt auch von angehenden Lehrpersonen wünschen würde: dass sie diese flexiblen Denkweisen mitnehmen und auch versuchen, das in den Unterricht zu integrieren.**

Stefan Wilsmann | Du sprichst etwas an, was auch mir sehr wichtig ist, nämlich den veränderten Bildungsbegriff. Wir haben durch Ulrich Beck seit 1986 diese Idee, dass die ursprüngliche Container-Gesellschaft mit relativ festen Bezügen und mit einer fest abgeschlossenen Schullaufbahn irgendwann zugemacht wird. Dann fängt ein neues Kapitel an, das lebenslange Lernen, dieses Navigieren durch visuelle Welten, dieses selbstständige, flexible Umgehen mit der Wirklichkeit. Und das soll aus meiner Sicht nicht nur heißen, dass man im Gap Year in Australien irgendwo in der Steppe weiß, wie man einen Automaten bedient, sondern versteht, sich tatsächlich darüber hinausgehend – als Wissenserwerb, in dieser weiteren Lust – mit den Feldern zu beschäftigen. Das ist ganz wesentlich, dass man endlich dieses Kastenmodell von Kunstunterricht aufgibt, auch wenn ich eben noch gesagt habe – ich hoffe nicht, dass das ein Widerspruch ist –, wir können Kunstunterricht auch im Kasten machen und wir brauchen nicht erst den Tagebau. Aber interessanterweise ist es ja, was wir in den Subjekten mit exemplarischen Übungen und Einheiten erwirken und bewirken, über den Tag der Zertifikatsausgabe hinaus. Also was machen die? Haben sie Lust, weiter in Museen zu gehen? Haben sie Lust, Sachen zu schnipseln, zu machen, zu tun, zu kneten? Haben sie Lust zu posten? Oder verderben wir ihnen das, weil wir ein halbes Jahr auf Goya herumreiten? Bei aller Wertschätzung, ich bin ein großer Goya-Fan, aber ich hoffe, dass klar wird, in welche Richtung das geht!



Abb. 10



Abb. 11





Wir haben nämlich unheimlich viel Macht – im positiven oder negativen Sinne – zu sagen: Wir machen das Fach so, dass die Leute mit dem, was sie da rausholen, über den Tag X hinaus interessiert und selbstwirksam, wie du eben richtigerweise sagtest, und mit großer Neugier durch die Welt gehen und sich die Dinge selber wieder erschließbar machen.



Siehe hierzu auch Gespräch 12 – *Johannes Bilstein & Dorit Bosse*.

Yves Karlen | Aber das setzt wieder voraus, dass man nicht nur oder nicht allzu stark immer nur das Produkt am Ende in den Fokus stellt, sondern stärker eben diesen Kreativitätsprozess, dass man nicht nur alleine, also nicht nur im Selbst, sondern auch als Gruppe, als Kollaboration, als Kooperation erlebt, wie man gemeinsam kreativ sein kann, vorwärtskommt und gemeinsam Selbstwirksamkeit erlebt. Da können wir mit einem wirklich tollen Kunstunterricht sehr viel Positives bewirken, da stimme ich dir voll zu.

Stefan Wilsmann | Ich würde gerne noch ergänzen wollen: Wenn man jetzt auf die unmittelbar zurückliegende Zeit und auch auf Begehrlichkeiten von Eltern zurückschaut – wo gesagt wird, man muss in bestimmten Krisenphase wie der Corona-Zeit auf ganz elementare Dinge



Abb. 12

wie Lesen, Rechnen und Englisch zurückgreifen, das war so ein Duktus, der gerade im Grundschulbereich wesentlich war, und wenn man sich dann zugleich die gesamten Misslichkeiten der Welt vor Augen hält ... Ich will unser Fach nicht künstlich überhöhen, also in der Bedeutsamkeit, aber Kunstunterricht hat ja eine Zeitlang gar nicht mehr stattgefunden, weil er ja das kleine Sahnehäubchen ist – aber de facto, wie haben die Schülerinnen und Schüler, wie haben die Menschen diese Zeit des Lockdowns verbracht? Die haben unglaublich viel gestalterisch gemacht, und sei es nur Steine bemalt.

Sie sind dadurch irgendwie lebendig geblieben, und wenn ich mir überlege, wie wesentlich Urteilsbildung ist, Urteilskraft, sich ein Bild zu machen von dem, was gerade ist, ist es aus meiner Sicht, wenn man sich die sozialpolitischen Verwerfungen dieser Welt momentan anschaut, eigentlich fast wesentlicher, diesen Bereich auszubilden, als zum 356. Mal die Kommasetzung zu üben. Wenn man in Internetposts reinschaut, dann ist die Kommasetzung schon ein wichtiger Punkt, aber tatsächlich sind diese Fächer, wie ich jetzt mal ein bisschen pathetisch sage, für viele Menschen nicht überlebensnotwendig gewesen in der jüngsten Zeit. Das geht halt oft überhaupt nicht überein mit der öffentlichen Wertschätzung des Faches und dem, was man dort macht – denn es ist das, was man zuerst über Bord kippt, wenn es kritisch wird. Das ist auch ein Stück weit, was mir Sorge macht, weil **genau die eben angesprochenen Aspekte von wegen ‚selbstbewusst mit einem kritischen Urteil sich durch die visuellen Kulturen zu bewegen‘ für mich irgendwie das A und O der nächsten Jahrzehnte sein werden.**






Yves Karlen | Ich selbst bin ja kein Kunstfachdidaktiker, sondern Erziehungswissenschaftler. Wenn ich an das Fach denke, kommen im ersten Moment natürlich die Bilder, wie ich es selbst erlebt habe. Das war wirklich sehr schablonenartig. Wir haben alle mit der Laubsäge gleichzeitig etwas ausgesägt, und das war es dann. Wenn der Unterricht so bleibt, verstehe ich auch, dass er nicht an Bedeutung gewinnt. Aber wenn sich der Unterricht so weiterentwickelt, wie wir es heute auch diskutiert haben, denke ich, dass Kunstunterricht eine ganz hohe Bedeutung zuzurechnen ist. **Wenn wir wirklich schauen, was Menschen in Zukunft brauchen, lässt sich ganz vieles im Kunstunterricht fördern.** Aber es setzt voraus, dass gut geplant wird und dass auf Tiefenstrukturen geachtet wird.

Stefan Wilsmann | Ich stimme dir vollkommen zu: Die 30 gleich ausgesägten Seepferdchen – das ist natürlich nicht, was wir tun oder was wir meinen. Aber ich denke, diese tendenzielle Abwertung des Faches nimmt jetzt, mindestens den deutschen Raum betreffend, nochmal an Fahrt auf, durch sehr viel fachfremden Unterricht in den Primarstufen ohnehin, in den Gesamtschulen stark, in Hauptschulen, Realschulen, auch jetzt durch die sog. Zusatzqualifikationsausbildungen im Gymnasialbereich. Man muss schon ein bisschen aufpassen, dass es nicht so wird wie z. B. in Dänemark, dass es dann gar keine eigene Ausbildung mehr ist zum Kunstfachlehrer, sondern man dann zum Topflappen-Häkeln einen Nachmittags-AG-Kurs anbietet. Das ist natürlich nicht das, was wir meinen.

Nicole Berner | Yves, du hast dich ja auch aus einer empirischen Perspektive mit selbstorganisiertem Lernen beschäftigt. Könntest du vielleicht noch einmal für uns wiederholen, was du als selbstorganisiertes Lernen bezeichnest? Und vielleicht könnte dann Stefan noch sagen, wie das im Kunstunterricht umgesetzt werden könnte?

Yves Karlen | Selbstorganisiertes Lernen ist v. a. ein Begriff, der sehr stark in der Praxis, in der Schule verwendet wird, und da geht es wirklich darum, Lernräume zu gestalten, die Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnen, selbstreguliert zu lernen.

 Selbstorganisiertes Lernen (SOL) ist ein Unterrichtskonzept, um Schülern selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen: „Die Fähigkeit, das eigene Lernen selbst zu regulieren, wird zunehmend gefordert – sei es in der Schule, im Studium oder in der Berufswelt. Sie umfasst verschiedene Selbstregulationsmaßnahmen auf kognitiver, metakognitiver, motivational-emotionaler oder verhaltensbezogener Ebene“ (Karlen & Hertel, 2018, 373).

Und damit sind wir bei der Selbstregulation. Den Begriff ‚selbstwirksames Lernen‘ brauche ich, wenn es um das Subjekt geht, also um die Kinder, um die Jugendlichen. Und es braucht in der Schule beides. Es braucht einerseits eine Öffnung, also Formen, die selbstorganisiertes Lernen zulassen, die Freiräume geben, wo die Schülerinnen und Schüler selber mitbestimmen, aber stärker auch über Vorgehensweisen mitentscheiden können, über Sozialformen, darüber, wie viel Zeit sie investieren können und möchten. Und das andere ist, die Schüler:innen zu stärken,





damit sie in der Lage sind, diese Verantwortung, die wir an sie abgeben, in diesen offenen Formen auch nutzen zu können. Und das ist ganz wichtig, weil ich in der Praxis erlebe, dass die Schulen sagen: Jetzt öffnen wir, wir machen selbstorganisiertes Lernen. Und dann gibt es doch einige Schüler, die sind überfordert und ver-

loren, und das ist komplett falsch. Es braucht also immer eine gute Mischung von Fremd- und Selbstorganisation oder -regulation. **Es braucht eine gute Orchestrierung des Lernens mit einer starken Lernprozessbegleitung und Stützung mit Feedback.** Selbstorganisiertes Lernen heißt eben nicht nur, individuell für sich alleine etwas zu lernen, sondern das kann in der Gruppe sein, mit Unterstützung der Lehrperson. Die Stärkung der Selbstregulation erfordert natürlich von den Lehrpersonen, dass sie diese Kompetenzen auch vermitteln. D. h., sie brauchen entsprechendes Wissen, Kompetenzen: Was sind überhaupt Strategien, wie kann ich Strategien vermitteln, wie kann ich das an ein Fach anknüpfen? Also wie gestalte ich Aufgaben, die sowohl Fachliches als auch eben Kompetenzen der Selbstorganisation oder -regulation fördern? Und das muss man unbedingt zusammenbringen. Das ist eine hohe Kunst, aber sie ist machbar. Und wenn man das schafft, kommt man auch weg von dem, was ich manchmal in der Praxis höre: dass Lehrpersonen sagen, ich habe keine Zeit, ich muss ja Stoff durchnehmen. Das muss man eben miteinander verknüpfen.

Ich glaube, die Pandemie hat es deutlich gemacht, und das habe ich im Nachhinein in Gesprächen erfahren: **Schulen, die vor dem Lockdown, vor dem Fernunterricht ihren Schülerinnen und Schülern schon Freiräume eröffnet haben, sie in selbstreguliertem Lernen gestärkt haben, hatten jetzt viel weniger Mühe.** Die Lehrpersonen wussten eher, wie sie mit dieser Situation umgehen, was für Aufgaben sie stellen können, und Schülerinnen und Schüler konnten sich viel besser organisieren, waren eher in der Lage, mit diesen Freiräumen, die zwangsmäßig durch den Lockdown gegeben wurden, effizient umzugehen. Also schlussendlich – das ist jetzt nicht empirisch untersucht, sondern in Einzelgesprächen rausgekommen – ging es diesen Schülerinnen und Schülern besser, weil sie emotional auch besser mit dieser Situation klarkamen.

Stefan Wilsmann | Das trifft zu 100 Prozent meine Erfahrung in der Schule, und hier kommen wieder ein paar Fäden zusammen. Wir erleben ja momentan einen kleinen didaktischen Turn, nach der großen Begeisterung für den radikalen Konstruktivismus und der Einführung von Lernbüros und selbstständigen Räumen. Nun kommen aus der Bildungsforschung ständig

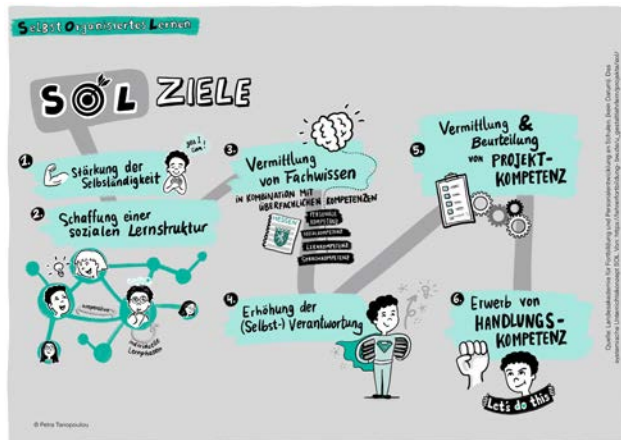



Abb. 13





Hinweise, dass es gerade für bildungsfernere Milieus eine Schwierigkeit darstellt, diese Komplexität, die z. T. in selbstständigem Lernen gefordert ist, zu bewältigen. Das ist immer wieder etwas, was aufscheint und was für uns, die wir dieses selbstständige Lernen favorisieren oder in der begleiteten und eben beschriebenen Art als zukünftige Form des sich Orientierens stark machen wollen, eine große Schwierigkeit darstellt, weil wir tatsächlich zunehmend mit populistischen Vorwürfen und dem Argument konfrontiert werden, dass doch das Instruktive, das Steuern, das Dirigistische eine größere Lerneffizienz hat. Das gibt es im Grunde wieder seit Hattie, dass man sagt: So Leute, guckt euch mal bitte an, was ist wirklich lernwirksam?

 In der Hattie-Studie (2013, S. 242–244) umfasst direkte Instruktion mit einer Effektstärke von $d = 0,59$ sieben Hauptschritte:

1. Lernintentionen
2. Erfolgskriterien
3. Selbstverpflichtung/Commitment und Engagement
4. Leitlinien zum Unterrichtsaufbau
5. angeleitetes Üben
6. Abschlussteil: Überprüfung und Klärung
7. unabhängiges Üben

Diese Situation bringt uns in Bedrängnis, macht zugleich aber, und da bin ich wieder bei der empirischen Bildungsforschung, bei diesem Bereich der kognitiven Aktivierung, nochmal deutlich: ***Gut ist immer nur, was gut gemacht ist!***

Es ist ja mein Thema. Und da müssen wir wirklich gucken, wenn Schülerinnen und Schüler in ausgewiesenen, freien, offenen Lernformen auf irgendwelchen Leseteppichen über Stunden hilflos durch die Schulgebäude wandern und im Off irgendwo rumkichernd sich gegenseitig beschreiben – es gibt keine Feedbackkultur hinsichtlich dessen, was passiert ist, es gibt keine hinreichende Begleitung. Dann kann das natürlich nicht funktionieren und geht ins Leere. Das muss ganz klar Aufgabe und Auftrag auch von Schulen sein, das zu bestimmen. In NRW ist das sogar als Pflichtbestandteil in Ganztagschulen verankert; es gibt ein bestimmtes Maß an verpflichtender offener und freier Lernzeit, und das ist unterschiedlich betitelt. Dann muss es tatsächlich so sein, dass die Lehrperson in dieser Zeit nicht nur ein Brötchen isst, sondern als Lernbegleiter, wie du es eben plastisch beschrieben hast, da ist, auch entlastet von der Funktion zu lehren. Und unsere Aufgabe ist es, diese Dinge, die tatsächlich ein Stück weit komplexer sind, gerade auch mit Blick auf die Mitnahme von Kindern aus bildungsferneren Milieus, stark zu machen, und zwar mit Blick auf die Chancen von Lernwirksamkeit. Vielleicht hat man kurzfristig einen weniger großen Ertrag, weil man nicht in Stunde X den Namen Rembrandt hört.

Das geht nur über das Eintrainieren solcher Dinge, die die eigenen Lernprozesse spiegeln, übers Ritualisieren, darüber, sie immer wieder bemerkbar zu machen, immer wieder neu zu thematisieren. Für mich liegt die zentrale Aufgabe der Bildungspolitik in den nächsten Jahren darin zu sagen: Wir gehen raus aus dieser Dichotomie „Instruktive Geschichten sind gut versus selbstwirksame Geschichten sind nicht lernwirksam“, weil wir die Frage der Qualität





einer Methode, die Frage eines Settings davon abhängig machen müssen, wie professionell das gemacht ist. Und da haben uns ja im Grunde die letzten Jahre sehr viele Hinweise gegeben.


 1996 wurde der kanadische Schulbezirk Durham in der Nähe von Toronto, Ontario, als „innovativster Schulbezirk der Welt“ mit dem Preis der Carl Bertelsmann Stiftung ausgezeichnet. Federführend an dieser Entwicklung – Stichwort: gute Schule – war der kanadische Schulentwickler Norm Green (†2009).



Abb. 14

Gruppenarbeit bringt natürlich erst mal überhaupt nichts, wenn ich sage: „So, jetzt geht ihr eine halbe Stunde in eine Gruppenarbeit.“ Tatsächlich muss Rollenklarheit bezüglich der Aufgaben jedes Einzelnen in der Gruppe herrschen, muss die Terminierung da sein, müssen Zuschreibungen von Prozessen geklärt sein, muss eine Agenda da sein: In welche Richtung gehen welche Dinge?

Anna Maria Loffredo | Wir haben jetzt die ganze Zeit das Selbst und das Individuum thematisiert – und wie wichtig es sei, die einzelnen Kinder ins Zentrum zu setzen. Jetzt kommt das Aber. Gerade während der Corona-Zeit bin ich nachdenklich geworden, ob wir nicht einen kleinen Fehler gemacht haben, indem wir diese Betonung der individuellen Förderung zu stark mit einem Individualismus, Egoismus verknüpft haben. Sind dabei Selbstwahrnehmung und somit vielleicht die Hinwendung zu einem Service Learning, Community Based Learning aus unserem Blickwinkel tendenziell verloren gegangen? Wie würdet ihr das sehen: In welchem Spannungsverhältnis steht diese Akzentuierung, immer wieder die individuelle Förderung zu betonen, aber genauso auch die Gemeinschaft nicht zu vernachlässigen, also sich in den Dienst für die Gemeinschaft zu stellen?

Yves Karlen | Ich glaube eher, es ist gerade das Gegenteil passiert. Die Schülerinnen und Schüler haben sich jetzt gefreut, wieder zurück in die Schule zu gehen, weil ihnen das Soziale, das Gemeinsame gefehlt haben; und klar haben sie jetzt sehr stark festgestellt, wie wichtig diese Beziehung zur Lehrperson, wie wichtig die Beziehung auch zu den Schülerinnen und Schülern ist. Es wäre wirklich total falsch – und da stimme ich mit dir, Anna Maria, überein –, jetzt zu sagen, wir machen individuelles Lernen i. d. S., dass die Schülerinnen und Schüler 30 individuelle Arbeitsplätze, 30 individuelle Programme haben und nie irgendwelche Interaktionen stattfinden, dass die Aufgaben immer perfekt sind und sie sich immer weiter so schön in der Zone der proximalen Entwicklung bewegen. Aber lernen heißt auch Widerstände aushalten, Widerstände überwinden, mit Herausforderungen umgehen. Ich glaube, das ist ganz wichtig, das darf man nicht vergessen, das braucht es. **Und sicherlich auch diese soziale Schule, das hat viel mit Beziehung zu tun. Es braucht das Gemeinsame – gemeinsam etwas zu entwickeln, ist etwas Wunderbares. Und ich glaube, die Schüler und Schülerinnen merken, sie haben jetzt gemeinsam etwas erreicht.**





 *Kooperation im Unterricht als eigener Wert von Bildung*

Das hat einen enormen Wert. Gerade in Bezug auf Klassenführung, die auch eine wichtige Tiefenstruktur ist, sind genau solche Aspekte ganz wichtig, und natürlich darf in diesem Rahmen dann das Individuelle Platz haben.

Stefan Wilsmann | Du, Anna Maria, sprichst eine ganz wichtige Beobachtung, etwas ganz Wesentliches an, was gestern auch bei uns unter Kolleginnen und Kollegen zur Sprache kam: Wenn Individualisierung als etwas verstanden wird, was die Schülerinnen und Schüler notbedingt tatsächlich gerade durch die Plexiglasscheiben trennt, wenn didaktische Überlegungen nur darauf abzielen, dass digitale Tools und Endgeräte individuelle Lernleistung abrufen, wenn alle kooperativen, lebendigen, kollaborativen Prozesse mehr oder weniger unterminiert werden und wenn lernseitig nur noch auf die Funktionalisierung hinsichtlich eines Ergebnisschrittes fokussiert wird, haben wir wirklich Individualisierung im bösesten Sinne. Dann sitzen die Schülerinnen und Schüler da in ihrer kleinen Telefonzelle – ich habe das gerade eben noch gesehen – und wischen auf irgendwelchen Displays herum, und das wäre ein unfassbares Rollback, das wir pädagogisch so nie für denkbar gehalten haben. Auch ohne ein Untergangsprophet zu sein, halte ich es aber für unwahrscheinlich, dass tatsächlich einige dieser eher negativen Aspekte der Diskussion um die Notwendigkeit von Digitalisierung, von Hybridunterricht und von individueller Leistungserbringung über digitale Endgeräte sogar bleiben und dass von Corona von diesem gesamten wesentlichen Element, warum die Schülerinnen und Schüler gerne in die Schule kommen – nämlich dieser Präsenz, dieser Beziehung, dieser Lebendigkeit, diesem Austausch, diesem Unerwarteten, dem ganzen Geschehen, dem Quirligen –, vielleicht so ein bisschen bleibt: Ach, das brauchte man ja eigentlich gar nicht. Auch da steht im Grunde wieder die reale Erfahrung, die wir gerade gemacht haben, dass die Leute das brauchen wie die Luft zum Atmen: diesen Austausch, diese kollaborativen Methoden, dieses lustige Beisammensein, dieses Lachen, die ganzen Vibrationen im Klassenraum. Vielleicht wird das ein Stück weit auch wieder zurückgenommen zugunsten einer noch effizienteren Abfrage von individuellem Leistungswissen.

Anna Maria Loffredo | Ich sehe es teils so, teils so. Gerade das digitale Lernen und auch das digitale Spielen zeigen ja, wie kollaborativ das angelegt ist. Mir ist auch klar, dass gerade Teenager aufgrund der Entwicklungsstufe, auf der sie sind, die Spiegelung mit ihren Peers brauchen. Aber ich frage mich, ob wir nicht zu stark zu sehr individuumszentrierte Einzelpersonen dahingehend bilden, dass sie vergessen, eine Umwelt zu haben, die auch intergenerativ gestaltet werden müsste. Und da frage ich mich, ob wir nicht in das übliche Schulsystem andere Konzepte einbinden sollten, wie etwa – I don't know – eine Garten-AG, einfach um seinen Platz in der Welt auch der Umwelt zu widmen. Und das würde die Wertorientierung der aktuellen Jugendgeneration zeigen: dass für sie Klimawandel eine Bedeutung hat. Ich finde, gerade in Corona-Zeiten wurde es nochmal deutlich: Denke ich jetzt gerade an mich? Suche ich nur den Austausch zu anderen, um was für mich rauszuholen? Oder denke ich





auch daran, etwas in die Gesellschaft hineinzugeben? Ich denke da eher an US-amerikanische High-School-Systeme, wo sozusagen Community-Based-Learning-Projekte, die mit in das Schulprofil implementiert sind, gang und gäbe sind – dahingehend war so meine Überlegung. Die Corona-Zeit hat mich einfach sehr skeptisch gemacht, ob wir es mit der individualisierten Förderung nicht ein bisschen überspannen.

Nicole Berner | Ich glaube, dass das, Stefan, was du gerade beschrieben hast, schon sehr, sehr düster ist. Wir sind hier in der Digitalisierung gerade erst am Anfang, ich glaube, da ist noch sehr viel Entwicklungspotenzial. Und es gibt ja bereits Tools, die im Ansatz – ganz vorsichtig formuliert – eigentlich schon recht gut Interaktion, Austausch auch in der Distanz ermöglichen, wie z. B. Padlet oder Zoom mit verschiedenen Breakout Rooms, wo man miteinander in Kontakt treten kann. Natürlich ersetzt es nicht den sozialen Austausch, dennoch ist es schon mal etwas, wo man ansetzen könnte. So wäre ich jetzt zumindest an die Sache rangegangen. Aber ich glaube, es ist immer noch einmal eine andere Sache, das in der Praxis umzusetzen – auch mit Schülerinnen und Schülern. Ich glaube, es ist schon noch einmal ein Lernprozess, der da nötig ist. Das kann man nicht von einem Tag auf den anderen, wie es das natürlich jetzt in Corona-Zeiten uns allen abverlangt wurde.

Stefan Wilsmann | Vielleicht zwei Sätze dazu, um mich zu erklären. Also, ich bin überhaupt kein Feind des Digitalen, ganz im Gegenteil. Wir müssen nur immer schauen, wie mit den selbstständigen Lernformen umgehen – Wann ist was sinnvoll und zu welchem Zweck? –, damit wir das immer wieder neu hinterfragen und die Dinge nicht zum Selbstzweck machen, weil bestimmte Formate wie z. B. Coaching möglicherweise schwieriger sind in digitalen Settings. Deswegen – das ist so mein Aufruf – müssen wir immer wieder schauen, dass auch die von dir eben erwähnten kollaborativen Tools entsprechend genutzt werden. Und dass das nicht nur auf einer Low-Level-Ebene das Weiterleiten von Daten individuierter Lernaufgaben ist, sondern tatsächlich auch diese kollaborativen Potenziale von digitalen Tools genutzt werden könnten. Das ist also ganz wesentlich.

Ich arbeite in einer, wie man das früher nannte, Brennpunktschule, wir haben viele Schülerinnen und Schüler, die nicht aus sehr bildungsnahen Elternhäusern kommen. Und ich habe durchaus etwas sehr Positives gelernt. Es gibt viele Dinge, die vielleicht negativ zu Buche schlagen aus dieser Corona-Zeit, aber was die Unterstützung von Leuten betrifft, die nicht über die Hardware verfügen, die nicht in der Lage waren, PDFs auszudrucken, weil sie keine Drucker zu Hause haben, war das schon auch mitgedacht von den Lehrerinnen und Lehrern – also dass man sagt, wie versorgt man die und wie kriegt man Kontakte? Insofern gab es gewiss sehr heterogene Verhältnisse, es gab gewiss viele Personen, die alleine gelassen waren und die auch nicht mit entsprechenden Geräten versorgt sind. Ich habe aber auch positive Geschichten aus meinem unmittelbaren Umfeld gehört, dass sich Eltern mit anderen Eltern verbündet und gesagt haben: „Wie kriegen wir jetzt hin, dass die die Aufgabe kriegt?“ Und dass jemand die Begleitung bekommt, wenn vonseiten der Eltern die deutsche Sprache nicht so gut gesprochen wird. Also es gab das natürlich nicht institutionalisiert, sondern





tatsächlich teilweise in Abhängigkeit vom persönlichen Engagement von Lehrkräften. Ganz gewiss müsste man, wenn so eine Phase nochmal kommt, dann gucken, wie tatsächlich solche Dinge systemischer werden können.

Anna Maria Loffredo | In der Lehrerbildung ist es eine Errungenschaft, dass die Studierenden endlich in die Schulen kommen, schon während des Studiums, und nicht erst danach das erste Mal die Türklinke runterdrücken. Plötzlich war die Kontaktmöglichkeit mit den Schülern verboten, nicht mehr gegeben. Könnt ihr mal so Best-Practice-Beispiele nennen, wie fix reagiert wurde?

Yves Karlen | Ich glaube, die Lehrpersonen haben z. T. enorm viel gemacht, das Engagement war sehr, sehr groß von Lehrpersonen, die persönlich Arbeitsblätter, Aufträge in die Briefkästen gelegt haben beispielsweise, und natürlich gab es viele Lehrpersonen, die sich überlegt haben: Wie kann ich jetzt eine Beziehung auch digital aufrechterhalten? Wie kann ich mit digitalen Tools Struktur, einen Rahmen schaffen? Und klar, da wurden Video-Tools eingesetzt, da wurden auch Text-, digitale Textnachrichten verschickt, wurde über E-Mail kommuniziert. Auf einmal hat man eigentlich ganz viele verschiedene Kanäle aufgetan, genutzt, um den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln: „Hey, wenn irgendwas ist, ich bin für dich da, ich versuche, dich zu unterstützen!“ Oder Lehrpersonen haben auch in digitalen Räumen versucht, das Kollaborative unter den Schülerinnen und Schülern zu organisieren. Oder haben dann darauf geachtet, dass sich die Eltern untereinander organisieren können, boten also auch da Unterstützung. Ich glaube, da wurde sehr viel auf ganz unterschiedlichen Ebenen im Machbaren eigentlich gemacht, und das hat mich sehr positiv gestimmt – auch zu sehen, wie engagiert gewisse Lehrpersonen waren, wie ernst sie ihren Berufsauftrag nehmen, in dem es eben auch darum geht, eine Beziehung aufzubauen, Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Stefan Wilsmann | Es ist tatsächlich so, dass die Situation eine Zeitlang sehr heterogen war. Wir haben die eben von Yves beschriebenen sehr engagierten Personen gehabt, die sich stark ins Systemische eingebracht haben; es gab aber auch Fälle, wo Referendarinnen und Referendare in der Lehramtsausbildung sich etwas verloren gefühlt haben und nicht wussten: Was tut man jetzt? Das hat mit der Heterogenität der Situation zu tun. Es gab komplette Schulschließungen oder solche nur in Teilen. Was hilfreich war in der Situation, kann ich natürlich jetzt nur für den Bereich NRW sagen: dass da vonseiten der Prüfungsämter und der Ausbildungsstätten sehr schnell alternative Prüfungsformate an der Hand waren; dass man im Grunde den Menschen in Panik bei den verkürzten anderthalb Jahren Referendarausbildung – wo im Grunde ein sehr engmaschiges System besteht, wann die Unterrichtsbesuche stattzufinden haben – ein bisschen Luft gelassen und gesagt hat: Wenn tatsächlich kein Kunstunterricht stattfindet – denn das war ja tatsächlich das Dramatische –, dann müssen wir anders agieren! Dann gab es die Schulen, die sogar verboten haben, über digitale Kommunikationsmedien zu interagieren, die nicht sicher sind, datensicher, also Teams. Auch weil Lehrer, weil Eltern das z. T. dann nicht wollten. Aber wir haben ganz gute





Möglichkeiten gefunden, über drei unterschiedliche Formate die Referendar:innen wieder zu inkludieren. Also dass sie ohne Schülerinnen und Schüler Planungsvorhaben vorstellen konnten und das als Prüfungsleistung abgerechnet wurde, um das jetzt mal so technisch zu sagen. Oder dass man eine digitale Sitzung geplant und sich dann dazugeschaltet hat – so, wie wir das jetzt gerade tun. Das hat ganz, ganz viele wunderbare Möglichkeiten neuer Erarbeitungsformen erbracht und auch im Grunde Leute, die nie affin waren, dazu gebracht, mit Tablets und so zu arbeiten und die Vorteile zu schätzen zu lernen. Es hat auch einen gewissen Entwicklungsschub in die eine oder andere Richtung gebracht.

Es war also ein Schwanken zwischen einer Simulation von Unterricht, wie man sich das vorstellen würde in Gegenwart von Schülerinnen und Schülern, und so einer Metakommunikation mit den Prüferinnen und Prüfern. Aber die Erarbeitungsphasen kann man nicht simulieren, das ist ja Quatsch. Ich glaube, dass sich da einige Leute ganz wohl damit gefühlt haben, und zudem sind auch, glaube ich, bestimmte Menschen in Prüfungs- oder Praxissituationen vielleicht sogar besser weggekommen, weil die Schwierigkeit tatsächlich darin besteht, mit einem




Abb. 15

quirligen Haufen unterschiedlicher Menschen zu agieren, und das ja eine Kompetenz ist, die in einem PowerPoint-gestützten Simulationsverfahren nicht abrufbar oder abfragbar ist.

Nicole Berner | Letzte Frage: Wie sollte für euch Schule im Jahr 2050 gestaltet sein?

Yves Karlen | Das ist eine riesige Frage eigentlich, und ich glaube, da deckt sich ganz viel mit dem, was wir jetzt gesagt haben. Ob 2050 oder 2100 oder in 200 Jahren, spielt für mich gar nicht so eine Rolle, weil für mich das Wichtigste immer ist, die Kinder, die Jugendlichen ins Zentrum zu stellen, die Interessen, Bedürfnisse zu berücksichtigen, dem Rechnung zu tragen, sich selbst auch als Lehrperson bewusst zu sein: Was habe ich für Bedürfnisse und Ressourcen? Was ist möglich? Das alles muss irgendwie in Einklang kommen, um zu überlegen: Was kann ich den Schülerinnen und Schülern mit auf den Weg geben, was sie für die Zukunft rüstet? Uns geht es ja immer darum, dass die Schule eigentlich den Blick in die Zukunft richten sollte, und wenn sie das tut, dann komme ich automatisch wieder zu Themen wie eben: flexible Denkweisen ermöglichen, Selbstwirksamkeit, Stärke, Lernfreude, Kreativität, Kooperation, Teamfähigkeit, Umgang mit Herausforderungen, Widerständen, und ich glaube, das wird immer bleiben. Was sich vielleicht ändern wird, sind gewisse Wissensaspekte, die gleich vermittelt werden oder die sich ändern, aber das Grundlegende, das wird sicherlich sehr lange noch so bleiben.

Stefan Wilsmann | Ja, für mich ist ganz wesentlich, dass sich die Schule sowohl sozialräumlich als auch architektonisch allmählich auf den Weg macht, sich wirklich inklusiv auszurichten.

 Der österreichische Bildungswissenschaftler Robert Schneider-Reisinger (2019) leitet unter folgendem Hinweis einen Beitrag zur inklusiven Haltung von Lehrenden ein: „Integration ist eine **Wertentscheidung** und nicht empirisch zu erweisen (Wocken, 2006, S. 102)“ (S. 1, Herv. Aut.).





Und beim Stichwort inklusiv heißt es dann immer ganz schnell: „Aha, man dekliniert alle Ansprüche nach unten.“ Nein, ganz im Gegenteil! Ich glaube, dass man mit diesem Klein-Klein von Mini-Aufgaben, das in der Qualitätsanalyse von Schulen immer moniert wird, immer noch ein bisschen in diesem Kastending bleibt. Ich habe gesagt, Kästen können gut sein, man kann innerhalb eines Kastens flexibles Denken eintrainieren. Aber dass man den Schülerinnen und Schülern nichts zutraut ... Personale, offene Prozesse: Das bedeutet natürlich nicht unbegleitet, nicht unstrukturiert, bedeutet nicht unterschiedliche Stützen und Hilfeleistungen, bedeutet im Grunde auch nicht, um mit Hartmut Rosa zu sprechen, dass es in jeder Situation immer knistert. Wenn man aber tatsächlich die verschiedenen Schülerinnen- und Schülertypen ans Knistern bekommt, durch offene Fragestellungen, durch eine andere Art der Gesprächsführung, also über alle Phasen hinweg, dann hat man eine Lernwirksamkeit. Dann hat man Leute, die Lust haben, an Schule teilzuhaben, im Kunstunterricht dabei zu sein. Und das kann man – das ist meine starke Behauptung und mein Anspruch – auch unter Einbeziehung z. B. von geistig Schwerbehinderten machen. Man kann tatsächlich – Anna Maria hat das in ihrem Buch ja auch aufgezeigt – Settings finden, wie man das schafft. In welche Richtung geht das? Wie kann man bestimmte Dinge noch modifizieren? Wo trifft man auf Verständnisschwierigkeiten? Und das wäre mein Wunsch, weil ja immer über Bildung gesprochen wird: der Ausbau von Schulen in physisch räumlicher Hinsicht.

 „Investitionen in Schulbau zeigen Stellenwert von Bildung im Land an“

Es kann nicht sein, dass die Förderschulen nach wie vor über gute räumliche Situationen verfügen, aber die Regelschulen nicht. Und es gibt wunderbare Bücher bei Beltz, über Räumlichkeit im inklusiven Unterricht. Tatsächlich finden Schulbauten de facto kaum statt. Wenn aber doch, dann kann man eigentlich darauf wetten, dass immer die sparsamste Version genommen wird, ja, man kann sogar fast sagen, dass vor 50 Jahren gebaute Schulen z. T. großzügiger geschnitten sind, als das nach heutigen städtischen Planungen der Fall ist.



Siehe hierzu auch Gespräch 7 – *Richard Brand & Joachim Penzel*.



Abb. 16





Literatur bzw. Websites der Gäste

- Butz, S., Hertel, S., Bellhäuser, H., Karlen, Y., Spinath, B., Maag Merki, K. & Schmitz, B. (2016). Vermittlung von selbstreguliertem Lernen in der Studieneingangsphase. Wie wirksam sind Präsenz-Seminare und E-Learning Veranstaltungen? *Lehren und Lernen*, 42(6), 11–17.
- Karlen, Y. (2015). Nutzungshäufigkeit von Lernstrategien und metakognitives Strategiewissen in der Oberstufe des Gymnasiums. Entwicklung und Zusammenhänge. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 5(2), 159–175.
- Karlen, Y. & Hertel, S. (2018). Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. *Unterrichtswissenschaft*, 46, 373–378.
- van der Beek, S., Bellhäuser, H., Karlen, Y. & Hertel, S. (2019). New ways in fostering self-regulated learning at university. How effective are web-based courses when compared to regular attendance-based courses? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(2), 117–129.
- Wilsmann, S. (2019). *Individuelle Förderung im Kunstunterricht. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt*. Hannover: Klett | Kallmeyer.
- Wilsmann, S. (2020). Modern Talking: Selbstpräsentation in Videokonferenzen. Anregungen zu Reflexion über Sehen und Gesehenwerden. *BDK-Mitteilungen*, 3, 7–11.

Weiterführende Literatur als Grundlage, Vertiefung und Kontextualisierung

- Beck, U. (1986/2015). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (22. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Berner, N. & Schmidt, R. (2016). Denkprozesse initiieren – kognitiv aktivieren. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtswissenschaft im Fach Kunst* (S. 10–13). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Berner, N. & Rieder, C. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios*. Bern: Haupt.
- Berner, N. (2018). Kreativität und kunstpädagogische Professionalisierung. In Dies. (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47, S. 291–297). München: kopaed.
- Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2009). Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. *PÄDAGOGIK*, 9, 36–40.
- Bosse, D., Moegling, K. & Reitinger, J. (Hrsg.) (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (Teil 2: Praxismodelle und Diskussion). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Brand, M., Leubner, C. & Loffredo, A. M. (2013). „Auf dem Weg zur Glückseligkeit“. Zu einem prämierten Animationsfilm beim Deutschen Multimediapreis 2012. *BDK-Mitteilungen*, 49(3), 10–11.
- Burow, O.-A. (2011). *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Carle, U. (1997). Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozess. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft* (S. 711–730). Weinheim: Juventa.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (2017). *Kompetent Prüfungen gestalten. 50 Prüfungsformate für die Hochschullehre*. Münster: Waxmann.
- Green, N. & Green, C. (2005/2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gudjons, H. (2007). Lehren durch Instruktion. Oder: Instruktion kann mehr als das „Einfüllen von Wissen in Schülerköpfe“. *PÄDAGOGIK*, 11, 6–11.
- Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen* (3., akt. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heiligensetzer, C. (2016). *Bildvorlagen für multikulturelle Elterngespräche. Verständigungshilfen für die Grundschule auf Türkisch, Arabisch, Russisch und Rumänisch* (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen.
- Helmke, A. (2013). Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. *PÄDAGOGIK*, 2, 34–37.
- Heymann, H. W. (2013). Was sollten wir heute alle wissen? Ein Gespräch mit Angehörigen unterschiedlicher Generationen. *PÄDAGOGIK*, 65(7–8), 44–47.
- Jensen, E. & Jensen, H. (2016). *Schule braucht Beziehung. Gelungene Lehrer-Eltern-Gespräche*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2002). Cooperative learning methods: a meta-analysis. *Journal of Research in Education* 12(1), 5–14.
- Kießling, J. (2020). Corona und der Kunstunterricht. *GEW*. <https://bildung-wissen.eu/kommentare/corona-und-der-kunstunterricht.html> [14.09.2020].





- Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 503-517). Wiesbaden: Springer.
- Konrad, K. & Taub, S. (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4., unveränd. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Karlen, Y. & Hertel, S. (2018). Selbstreguliertes Lernen in unterschiedlichen Phasen des Bildungsverlaufs. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 373-378. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0032-x>
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.) (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. & Sowa, H. (2015). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. „Ich muss können, was ich will!“. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (IMAGO. Kunst.Pädagogik.Didaktik, Bd. 1, S. 459-471). München: kopaed.
- Krautz, J. (2020). Digitalisierung als Gegenstand und Medium von Unterricht. Keine digitale Transformation von Schule. *GBW Flugschriften*, 1, 1-22.
- Kricke, M., Reich, K., Schanz, L. & Schneider, J. (2018). *Raum und Inklusion. Neue Konzepte im Schulbau*. Weinheim: Beltz.
- Kunst+Unterricht (2014). Portfolio, 379/380.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (KREApplus, Bd. 8, S. 155-219). München: kopaed.
- Lipowsky, F. & Hess, M. (2019). Warum es manchmal hilfreich sein kann, das Lernen schwerer zu machen. Kognitive Aktivierung und die Kraft des Vergleichens. In K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Kreativität & Bildung. Nachhaltiges Lernen* (S. 77-132). München: kopaed.
- Loffredo, A. M. (2009). Die Biografie des Künstlers als malerischer Impuls. Gestalterische Klausuren zu Künstlerporträts von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11. *BDK-Mitteilungen*, 45(1), 27-30.
- Loffredo, A. M. (2012). Was *Stilleben* über Jugendgenerationen *biografisch* verraten können! Schülerarbeiten von 1984 und 2008 zum Thema „Biografisches Stilleben“ im Vergleich. *Impulse.Kunstdidaktik*, 4(8), 21-31.
- Loffredo, A. M. (Hrsg.) (2018). *Kunstdidaktische Erzählungen. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel*. Berlin: Bachmann.
- PÄDAGOGIK (2015). *Kognitiv aktivieren*, 67(5).
- Peez, G. (2008). Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In T. Greuel & F. Heß (Hrsg.), *Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung* (S. 7-26). Aachen: Shaker.
- Prenzel, A. (2018). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (Schule und Gesellschaft) (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rost, F. (2017). *Lern- und Arbeitstechniken für das Studium* (8. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Roth, G. (2004). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(4), 496-506.
- Schirmer, A.-M. (2017). Kognitives Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornák (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.
- Schneider-Reisinger, R. (2019). Inklusive Bildung: Bildung revisited?! Auf der Suche nach dem vergessenen Fundament von (pädagogischer) Inklusion. Oder auch: Warum man kein E SonderpädagogIn sein muss, um sich für Inklusion zu engagieren. *Pädagogische Horizonte*, 3(1), 1-24.
- Schneider-Reisinger, R. & Oberlechner, M. (2020). *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schoppe, A. (2016). Aufgaben im Kunstunterricht. Motoren für Lernprozesse – Werkzeuge der Diagnose – Schlüssel zum Kompetenzerwerb. *Kunst+Unterricht*, 399/400, 6-14.
- Schwab, S. & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3-4.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Dies. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim & Basel: Beltz.
- Ullrich, W. (2015). Selfies als Weltsprache. In Staatliche Kunsthalle Karlsruhe (Hrsg.), *Ich bin hier! Von Rembrandt zum Selfie* (S. 34-43). Köln: Snoeck; <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/10/selfies-als-weltsprache1.pdf> [09.09.2020].
- Wagner, C. (2016). *Künstlerisch denkende Hauptschüler. Kunstunterricht als künstlerisches Projekt* (Kunst und Bildung, v.11). Oberhausen: Athena.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.





Wocken, H. (2006). Integration. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (2. Aufl., S. 99-101). Stuttgart: Kohlhammer.

Internetquellen

- Digifernunterricht von Philippe Wampfler: https://www.youtube.com/playlist?list=PLCgD2mzTjYeXYa6Eiy_dOfc_7-V7BjNsq [14.09.2020].
- Gute Schule: <https://www.youtube.com/watch?v=0PfbKo6avOs> [09.09.2020].
- KMK (2014): Lehrkräfte für eine Schule der Vielfalt, <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/lehrkraefte-fuer-eine-schule-der-vielfalt.html> [10.09.2020].
- QUA-LiS NRW (2020): Zentralabitur in der Gymnasialen Oberstufe, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/uebersicht/uebersicht-abi-gost.php> [09.09.2020].
- Selbstorganisiertes Lernen (SOL): <https://lehrermarktplatz.de/post/2352> [10.09.2020].
- Staatliche Kunsthalle Karlsruhe: Ausstellung „Ich bin hier. Von Rembrandt zum Selfie“, 2015–2016, <https://www.kunsthalle-karlsruhe.de/ausstellung/ich-bin-hier/> [09.09.2020].
- www.mafaalani.de
- www.reinhardkahl.de
- ZDF heute-show: Hygienecheck! Wie fit sind Deutschlands Schulen für Corona? https://www.youtube.com/watch?v=tNVNDS_zuLY [09.09.2020].
- Zitat Wilhelm von Humboldt: <https://meinpapasagt.de/nur-wer-die-vergangenheit-kennt-hat-eine-zukunft-wilhelm-von-humboldt/> [10.09.2020].

Abbildungen

- Abb. 1: Claude Clark, Jam Session, 1943, Öl/Lw., 50,8 cm x 45,7 cm, Philadelphia Museum of Art, <https://www.philamuseum.org/collections/permanent/92455.html> (09.09.2020).
- Abb. 2: George Grosz, Stützen der Gesellschaft, 1926, Öl/Lw., 200 cm x 108 cm, Staatliche Museen zu Berlin, Preussischer Kulturbesitz, <https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/neue-nationalgalerie/sammeln-forschen/highlights-der-sammlung/> (09.09.2020).
- Abb. 3: Christian Boltanski, Vanitas, 2009, Krypta des Salzburger Doms, „Kunstprojekt Salzburg“, Foto: Austriantraveler, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=42502874> (10.09.2020).
- Abb. 4: Louise Bourgeois, Maman, zuerst 1999, Zürich, Foto: Toko Oechsle, <https://www.fotocommunity.de/photo/louise-bourgeois-zuerich-toki-oechsle/24932475> (10.09.2020).
- Abb. 5: Hambacher Forst: RWE darf Hambacher Forst nicht roden. <https://www.sueddeutsche.de/image/sz.1.4158805/1408x792?v=1538756224&format=webp> © dpa aus Müller, B. & Wernicke, Ch. (06.10.2018).
- Abb. 6: Francisco de Goya, Selbstporträt, 1793–1795, Öl/Lw., 42 cm x 28 cm © Museo de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid, <https://www.tagesspiegel.de/kultur/goya-fragonard-tiepolo-wie-drei-maler-den-weg-in-die-aufklaerung-ebneten/25425466.html> (09.09.2020).
- Abb. 7: Pieter Claesz, Stillleben mit Nautiluspokal, 1636, Öl/Holz, 47 cm x 61 cm, LWL-Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte Münster, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pieter_Claesz_005.jpg (09.09.2020).
- Abb. 8: Diethelm Wahl, www.prof-diethelm-wahl.de (09.09.2020).
- Abb. 9: Filmstill © Michelle Brand, Foto: Archiv Anna Maria Loffredo.
- Abb. 10: Francisco de Goya, La maja vestida, 1795–1800, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=26924> (09.09.2020).
- Abb. 11: Francisco de Goya, La maja desnuda, 1795–1800, Öl/Lw., 97 cm x 190 cm, Museo del Prado, https://de.wikipedia.org/wiki/Die_nackte_Maja#/media/Datei:La_Maja_desnuda_por_Goya.jpg (09.09.2020).
- Abb. 12: Bemalte Steine während Corona, https://www.meinbezirk.at/kitzbuehel/c-lokales/bemalte-steine-von-buergern-fuer-buerger-in-koessen-mit-video_a4026876#gallery=default&pid=23633139 (09.09.2020).
- Abb. 13: SOL, <https://lehrermarktplatz.de/post/2352> (10.09.2020).
- Abb. 14: Loopydave, Rembrandt Selfie 3192, 2014, in: Ullrich (2015).
- Abb. 15: Peanuts, <https://www.eurekaschool.com/popup.aspx?src=https://www.eurekaschool.com/images/Variant/large/849742.jpg> (09.09.2020).
- Abb. 16: Reinhard Kahl (*1948), <https://www.badische-zeitung.de/bildungsexperte-reinhard-kahl-immer-mehr-kinder-leiden-an-erschoepfungsdepressionen--117833744.html> (09.09.2020).

